

IMPACTO DAS VARIÁVEIS SOCIOFAMILIARES NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

Ana Filipa Alves, Ana Martins, Lurdes D. Brito, & Leandro S. Almeida

Instituto de Educação da Universidade do Minho; Grande Colégio Universal do Porto

afilipaalves@hotmail.com

RESUMO: O presente estudo explora a variável meio (urbano *vs* rural) no desenvolvimento cognitivo das crianças. A investigação na área aponta que fatores sociofamiliares (profissão da mãe e do pai, habilitações escolares da mãe e do pai e meio de pertença urbano *vs* rural), assim como os contextos escolares, estão associados a diferenças nas habilidades cognitivas das crianças. Nesta comunicação recorreremos à aplicação da Escala de Competências Cognitivas (ECCOs4/10) a uma amostra de crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos, do 1º Ciclo do Ensino Básico, de escolas públicas e privadas, do meio rural e urbano. Esta aplicação da escala procurou analisar as reações e atitudes das crianças em relação a cada uma das provas e aos seus itens, no fundo um estudo mais qualitativo dos processos e estratégias cognitivas que as crianças usam na resolução da ECCOs.

Introdução

A inteligência, constructo polémico e pouco consensual, enquanto conjunto de capacidades mentais necessárias à adaptação, seleção e modificação dos contextos de vida, assume um papel relevante na explicação da aprendizagem, do desempenho e do (in)sucesso escolar (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009; Kane & Brand, 2008; Spinath, Spinath, Harlaar, & Plomin, 2006). É um conceito fundamental para a compreensão do funcionamento da criança e das relações que estabelece com o seu meio circundante (Seabra-Santos, 2000).

O desenvolvimento humano, segundo as abordagens ecológicas, manifesta a influência dos contextos sociais (família, pares, escolarização, sociedade e cultura). Já Wechsler atribuía muito peso a estes fatores não intelectivos, salientando a necessidade de se considerar a história de vida da criança, em termos de enquadramento social e historial médico, de reportório linguístico e cultural, como fazendo parte do processo de avaliação (Wechsler, 2003). Um resultado baixo num teste de inteligência não traduz necessariamente um funcionamento intelectual fraco. Existem vários fatores que podem interceder no desempenho da criança, tais como, capacidade de atenção reduzida, nível de ansiedade excessivamente elevado, recusa em cooperar com o psicólogo, diferenças culturais e linguísticas (Wechsler, 2003). Enfatiza-se, assim, a necessidade do psicólogo ter que considerar, na avaliação da

inteligência, outros fatores para além das aptidões intelectuais ou cognitivas, preocupando-nos neste estudo em destacar a relevância do meio sociocultural de pertença.

A literatura na área tem vindo a sublinhar as diferenças cognitivas nas crianças de acordo com a comunidade da pertença (Deary, Taylor, Hart et al., 2005; Kiernan & Huerta, 2008; Veiga, Galvão, Festas, & Taveira, 2012; Strenze, 2007), onde vários estudos referem que o desempenho nos testes é influenciado por variáveis sociodemográficas (Freitas, Simões, Alves, & Santana, 2012; Nisbett et al., 2012). Estas diferenças estão muitas vezes relacionadas com a verbalidade ou não verbalidade das provas, com o grau de adaptação das crianças à situação de avaliação, e com o grau de oportunidades promotoras do desenvolvimento cognitivo (Lemos, 2007; O'Connor & McCartney, 2007).

De facto, nos testes de avaliação da inteligência, crianças de comunidades urbanas têm apresentado resultados superiores às crianças provenientes do meio rural, principalmente em provas verbais (Lemos, 2007; Weschler, 2003). Em provas não-verbais, consideradas independentes da cultura, as diferenças parecem ser menos evidentes, mais ténues (Lemos, 2007; Simões, 2000). De uma maneira geral, as crianças pertencentes a contextos sociais mais favorecidos, económica e culturalmente, ou seja, mais ricos do ponto de vista de quantidade e qualidade de recursos educacionais, beneficiam de maior estimulação do desenvolvimento cognitivo (Blin & Gallais, 2005; Guo & Harris, 2000; Lemos et al., 2011; Sternberg, 2012), e consequentemente, estes contextos, promovem um envolvimento mais genuíno e espontâneo na resolução das tarefas (Lemos, 2007; Roazzi & Souza, 2002; Te Nijenhuis, Evers, & Mur, 2000).

Esta situação alerta para a importância de se atender à origem sociocultural das crianças na interpretação dos seus desempenhos em testes de inteligência e na escola, evitando-se a hegemonia da classe média ou a marginalização das classes populares (Roazzi & Souza, 2002). No entanto, os resultados da avaliação cognitiva continuam a constituir um bom preditor do desempenho futuro, nomeadamente nas situações escolares de aprendizagem e rendimento (Seabra-Santos, 2000). Neste estudo em concreto, apresentam-se algumas diferenças no desempenho cognitivo apreciando, de forma qualitativa, os seus comportamentos face à prova e o seu rendimento tomando o meio de pertença.

Método

Amostra

Participaram neste estudo 50 crianças, do 1º ciclo do Ensino Básico, formando um grupo equilibrado quanto ao género, com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos ($M=7.6$; $DP=1.09$), provenientes de escola públicas e privadas, residentes em diferentes comunidades (urbano e rural) de distritos na região norte de Portugal. Crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais e com reprovações escolares não foram consideradas no estudo.

Instrumentos

Para avaliação das capacidades cognitivas foi aplicada a Escala de Competências Cognitivas para Crianças dos 4 aos 10 anos (ECCOs 4/10), registando-se as atitudes e verbalizações dos alunos. A ECCOs 4/10 é uma bateria de avaliação cognitiva que organiza as suas provas numa sequência avaliativa de seis processos ou operações cognitivas. Este dado objetiva-se na bateria através de provas que avaliam a perceção (codificação e atenção perceptiva a pormenores), memória (atenção, retenção e evocação imediata de informação), compreensão (apreensão de elementos e significados num contexto), raciocínio (apreensão e aplicação de relações entre elementos), resolução de problemas (realização de tarefas pautadas por maior abrangência de informação a tratar) e pensamento divergente (produção de ideias, originalidade e fluência) (Brito & Almeida, 2007). Estes seis processos são avaliados através de tarefas recorrendo a dois tipos de conteúdos: um primeiro, mais ligado à área da linguagem, próximo do que nalgumas teorias emerge como um fator verbal-educativo; e um segundo, mais figurativo, manipulativo e prático, ou seja, um fator que nalgumas teorias se assume como perceptivo-espacial. Desta combinação de processos e conteúdos resultam as onze provas constituintes da bateria: Elementos em Frases, Frases Absurdas, Frases Incompletas, Situações Quantitativas, Construções de Histórias, Comparação de Figuras, Elementos em Árvores, Desenhos Absurdos, Imagens Incompletas, Composição de Padrões e Construção de Desenhos (Brito & Almeida, 2009). A análise dos resultados obtidos com esta versão da escala aponta para índices de consistência interna elevados, compreendidos entre 0,87 e 0,97.

Os dados sociofamiliares das crianças foram recolhidos tomando informação fornecida pelos seus professores.

Procedimento

Após autorização do Ministério da Educação, foi realizado um pedido aos diretores das escolas, e posteriormente aos encarregados de educação, acompanhado da explicação da natureza e objetivos de trabalho. Assegurou-se o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, bem como o carácter voluntário da participação. A bateria foi aplicada individualmente a cada aluno, variando o tempo de aplicação de 60 a 90 minutos. Todas as instruções e demais cuidados técnicos que constam do manual foram seguidos em rigor.

Resultados

Durante a aplicação da bateria ECCOs 4/10 foram observadas e registadas as atitudes e verbalizações das crianças, tendo-se verificado algumas diferenças na realização das tarefas pelas crianças do meio urbano e do meio rural. Constatou-se que no momento inicial de aplicação da bateria, as crianças do meio urbano apresentam maior compreensão das tarefas do que as crianças do meio rural, embora estas apresentem maior adesão ao que lhes é proposto do que as crianças do meio urbano. A menor compreensão do que é solicitado em cada prova por parte das crianças do meio rural parece decorrer do facto destas crianças raramente terem contato com este tipo de provas, diferentes das suas tarefas escolares quotidianas. Por seu turno, aderem com maior afincamento à prova pela novidade, pelo material lúdico, colorido e atrativo. Observamos também que as crianças do meio urbano são mais observadoras, demonstrando curiosidade, quer em relação às tarefas propostas, quer em relação à sua prestação ao longo da prova. Estas crianças apresentam também maior descontracção na realização da prova enquanto as crianças do meio rural são mais reservadas, pelo contato com uma pessoa que não lhes é familiar, que não é frequente acontecer nas escolas deste meio.

De modo geral, as crianças de ambos os meios apresentam comportamento adequado, empenho e motivação na realização das tarefas. A maior parte das crianças não apresenta sinais de cansaço ao longo da realização das provas.

De seguida, ponderando a idade, procedeu-se a uma análise das respostas dadas pelas crianças em cada prova tendo por base o meio de proveniência.

Na prova perceptiva Comparação de Figuras verificou-se que, as crianças do meio urbano apresentam pontuações mais elevadas pela maior rapidez com que dão a resposta em cada item. As crianças do meio rural, tal como as do meio urbano, acertam na maioria dos

ítems, no entanto são mais reflexivas e obtêm menos pontuação pelo fator limite de tempo. Quanto às provas Elementos em Frases e Elementos em Árvores que correspondem ao processo cognitivo memória, observou-se que o número de acertos é idêntico em ambos os meios, embora as crianças do meio rural demonstrem maior concentração em ambas as tarefas (como já foi referido, pela novidade das tarefas). Nas provas Frases Absurdas e Desenhos Absurdos, bem como nas provas Frases Incompletas e Figuras Incompletas, correspondentes aos processos cognitivos compreensão e raciocínio respetivamente, salienta-se o facto de nas provas verbais as crianças do meio urbano apresentarem maior quantidade de respostas corretas do que as crianças pertencentes ao meio rural, sendo que em ambas as provas não-verbais a quantidade de acertos, de modo geral, não difere nas crianças de ambos os meios. Relativamente às provas Situações Quantitativas e Composições de Padrões, acentuadas no processo cognitivo resolução de problemas, as crianças do meio urbano apresentam maior quantidade de acertos em ambas as provas. De referir que na prova verbal as crianças do meio rural não demonstram tanta persistência na tentativa de resolver as tarefas, isto é, desistem mais facilmente do que as crianças do meio urbano que tentam dar uma resposta insistindo na resolução da tarefa. Por último, observou-se que nas provas Construção de Histórias e Construção de Figuras, que visam o processo pensamento divergente, na prova verbal as crianças mais novas necessitam de maior estimulação para desenvolverem a história solicitada. Na prova não-verbal estas mesmas crianças apresentam maior capacidade para construir um maior número figuras, enquanto as crianças com mais idade revelam maior perfeccionismo e menor capacidade para elaborarem figuras diferentes. Nesta prova, são as crianças do meio rural que apresentam maior diversidade de figuras construídas.

Considerações finais

Com base na investigação disponível na área, as capacidades cognitivas jogam um papel importante nas aprendizagens escolares, importando por isso incluir a sua avaliação quando a criança apresenta algumas dificuldades ou se apresenta já numa situação de insucesso escolar. Para essa avaliação precisamos de provas psicológicas devidamente validadas, começando desde logo por provas cujo conteúdo e formato se aproximem das vivências quotidianas das crianças, preocupação havida na construção da ECCOs4/10.

A investigação na área da inteligência aponta para diferenças nas habilidades cognitivas em função da origem socioeconómica dos indivíduos. A par da classe social, tais diferenças são encontradas em função das habilitações escolares e da natureza urbana ou rural

das comunidades. De uma maneira geral, sujeitos pertencentes a meios socioculturais mais favorecidos e do meio urbano apresentam melhores resultados nos testes de inteligência. Interessante destacar que estas diferenças se observam já em crianças e, de novo, podem ajudar a explicar ou contribuir para a nossa compreensão das dificuldades de aprendizagem que algumas crianças apresentam. Infelizmente conhece-se ainda pouco sobre razões de tais diferenças, ou seja, os processos através dos quais tais variáveis ou contextos de vida acabam por se refletir nos níveis de desempenho cognitivo dos indivíduos, justificando também o nosso envolvimento com a realização deste estudo e o papel que queremos dar aos contextos de vida da criança na explicação do seu desenvolvimento cognitivo.

Os resultados obtidos apontam para diferenças nos níveis de desempenho cognitivo em função do caráter urbano *versus* rural, estando essas diferenças de algum modo associadas ao formato e ao conteúdo dos itens utilizados na avaliação. Em particular, esta diferenciação ocorre nas provas de conteúdo verbal, em sintonia com a investigação internacional na área. Assim, as maiores diferenças entre os grupos socioculturais encontram-se em provas com acentuada ligação à linguagem e às aprendizagens escolares e culturais. Crianças provenientes de meios rurais tendem a apresentar dificuldades específicas na realização de tarefas com limite de tempo (apelo a velocidade de realização). O desempenho cognitivo tende a ser superior por parte das crianças pertencentes a comunidades urbanas ou das crianças pertencentes aos grupos socioculturais mais favorecidos, importando aprofundar se isso significa maior desenvolvimento cognitivo e maior frequência de comportamento adaptativos inteligentes, ou se são os próprios testes psicológicos que “produzem” tais diferenças, não sendo “socialmente justos”.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Edições Almedina.
- Blin, J., & Gallais-Deulofeu, C. (2005). *Classes difíceis*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Brito, L., & Almeida, L. (2007). *Manual ECCOS 4-10: aferição*. Braga: Universidade do Minho.
- Deary, I., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21.
- Freitas, S., Simões, M. R., Alves, L., & Santana, I. (2012). Montreal cognitive assessment: Influence of sociodemographic and health Variables. *Archives of Neuropsychology*, 27, 165-175.
- Guo, G., & Harris, K. M. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37, 431-447.
- Kane, H. D., & Brand, C. R. (2006). The variable importance of general intelligence (g) in the cognitive ability of children and adolescents. *Educational Psychology*, 26(6), 751-767.

- Kiernan, K. E., & Huerta, M. C. (2008). Economic deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood. *British Journal of Sociology*, 4(59), 783-806.
- Lemos, G. C. (2007). *Habilidades cognitivas e rendimento escolar entre o 5.º e 12.º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Lemos, G. C., Almeida, L., & Colom, R. (2011). Intelligence of adolescents is related to their parents' educational level but not to family income. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1062-1067.
- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., & Turkheimer, E. (2012). Intelligence: New findings and theoretical developments. *American Psychologist*, 67(2), 130-159.7
- Roazzi, A., & Souza, B. C. (2002). Repensando a inteligência. *Paidéia*, 12(23), 31-55.
- Seabra-Santos, M. J. (2000). Avaliação psicológica em idade pré-escolar: O caso da avaliação da inteligência. *Psychologica*, 25, 143-162.
- Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability and intrinsic value. *Intelligence*, 34, 363-374.
- Sternberg, R. J. (2012). Intelligence. *Wiley Interdisciplinary Reviews-cognitive Science*, 3(5), 501-511.
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35, 401-426.
- Te Nijenhuis, J., Evers, A. & Mur, J. (2000). The validity of the Differential Aptitude Test for the assessment of immigrant children. *Educational Psychology*, 20, 99-115.
- Veiga, F., Galvão, D., Festas, I., & Taveira, C. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: relações com variáveis contextuais e pessoais: Uma revisão da literatura. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI(2), 36-50.
- Wechsler, D. (2003). *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças-III: Manual*. Lisboa: CEGOC.